

**Elementos de Gamificación como Incentivadores del Aprendizaje Autorregulado  
del Idioma Inglés a Nivel Universitario**

**Gamification Elements as Incentives for Self-regulated Learning  
of the English Language at the University Level**

Paula Ulloa Oyarzún  
César Muñoz Delgado  
Eduardo Sáenz Neira  
Centro de Formación Integral, Universidad De Los Lagos

**Resumen**

Practicar es fundamental para aprender idiomas y pocas horas de clase directa son insuficientes para lograr el objetivo. Esta investigación intentó detectar si la incorporación de elementos de gamificación en un entorno virtual logra incentivar el aprendizaje autorregulado de inglés en estudiantes universitarios. Se utilizó una metodología mixta cuasi-experimental, en la que se analizó tiempo de dedicación, número de visitas y grado de satisfacción con el curso. Los resultados mostraron incremento significativo ( $p < 0,05$ ) en el tiempo de dedicación y número de visitas con posterioridad a la incorporación de elementos de gamificación y un alto grado de satisfacción con el curso, lo que permite concluir que la incorporación de elementos de gamificación logra incentivar el aprendizaje autorregulado.

**Palabras Clave:** Gamificación, Autorregulación, Inglés, Entorno Virtual

**Abstract**

Practice is a key factor when learning languages and so just a few hours of direct lessons are not enough to achieve the goal. This research aimed at detecting if the introduction of gamification elements in a virtual environment manages to encourage self-regulated learning of the English language in university students. A quasi-experimental, mixed methodology was applied. Dedication time and number of visits to the course were analyzed as well as the degree of satisfaction with the

Artículo. Elementos de gamificación como incentivadores del aprendizaje autorregulado del idioma inglés a nivel universitario. Paula Ulloa Oyarzún, César Muñoz Delgado y Eduardo Sáenz Neira course. The results showed a significant increase in dedication time and number of visits after the introduction of gamification elements and high degree of satisfaction with the course, what allows us to conclude that the introduction of gamification elements does manage to encourage self-regulated learning.

**Key words:** Gamification, Self-Regulation, English, Virtual Environment

## Introducción

El aprendizaje de un idioma es un proceso largo no exento de dificultades para algunas personas (Al-Dosakee & Ozdamli, 2021), debido a que implica práctica continua y tiempo de exposición al mismo. Si bien la cantidad de tiempo para avanzar de un nivel a otro depende de múltiples factores, algunos estudios, basados en los niveles de idioma del Marco Común Europeo De Referencia Para Lenguas, estiman que se requiere alrededor de 200 horas de aprendizaje guiado para lograrlo (Cambridge English, s.f.; British Council, 2020).

La mayoría de las veces las horas de clase directa en las instituciones de educación superior resultan insuficientes, especialmente cuando el estudiantado tiene pocas instancias para usar el idioma fuera del aula. En el caso de Chile, aunque el sistema de créditos transferibles (SCT) considera un tiempo de dedicación extra fuera del aula, la práctica ha demostrado que cuando ese tiempo no es guiado o intencionado por el cuerpo docente, suele ser poco efectivo o simplemente destinado a otras tareas. Lo anterior ocurre, entre otras variables, debido a que el estudiantado carece de una eficiente autorregulación sobre su aprendizaje.

A pesar de que existe importante evidencia sobre la influencia positiva de las tareas realizadas fuera de aula en el logro académico del estudiantado, hay poca investigación relacionada con los potenciales beneficios autorregulatorios de éstas (Zimmerman & Kitsantas, 2005).

En contexto de pandemia SARS-CoV-2, y debido a las restricciones sanitarias, las prácticas educativas en entornos virtuales favorecieron nuevas formas de enseñanza que posibilitaron el uso de competencias y estrategias de autorregulación por parte de los estudiantes (García & Bustos, 2020), como por ejemplo, la toma de decisiones informada, resolución creativa de problemas y, sobre todo, adaptabilidad (Estrada, 2020). En el caso de la presente investigación, el entorno virtual de aprendizaje utilizado fue la Plataforma Moodle (Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment) cuya inspiración principal se centra en la pedagogía constructiva social (Valenzuela-Zambrano & Pérez-Villalobos, 2013) y destaca por generar una considerable efectividad en el fomento del aprendizaje autorregulado, ya que propicia la interacción y manipulación creativa de contenidos, facilitando así la modificación de condiciones y el control de variables, al mismo tiempo que favorece las metas personales del estudiante, todo lo cual conlleva a la utilización de estrategias de autorregulación del aprendizaje (Martínez-Sarmiento & Gaeta-González, 2019).

En el periodo en que se llevó a cabo la investigación, autorregular el aprendizaje se volvió una necesidad constante, ya que muchos estudiantes, por diversos motivos como mala conectividad a internet, ejercer labores de cuidado, problemas de espacio propio, entre otros, no siempre podían conectarse a las clases sincrónicas durante la pandemia. Esto, aunado a la necesidad de que ellos realizaran suficiente ejercitación del idioma, dio lugar a un proyecto de innovación pedagógica, cuyo objetivo fue detectar si la incorporación de elementos de gamificación en un entorno virtual lograba incentivar el aprendizaje autorregulado del idioma inglés en estudiantes universitarios.

De acuerdo a Alhalafawy & Zaki (2022) y Deterding et al. (2011), gamificación se define como el uso de elementos de juego en contextos no basados en juego. El término gamificación apareció por primera vez en 2008, pero comenzó a hacerse popular alrededor del 2010 (Acosta-Medina et al., 2020). Inicialmente fue usado en el área empresarial y estaba más ligado a los videojuegos, pero transcurrido el tiempo el término empezó a incluirse también en otros ámbitos como la educación.

Artículo. Elementos de gamificación como incentivadores del aprendizaje autorregulado del idioma inglés a nivel universitario. Paula Ulloa Oyarzún, César Muñoz Delgado y Eduardo Sáenz Neira  
Gamificación es un término muy ligado a la motivación y, en educación, se aplica incorporando mecánicas, dinámicas y elementos de juego a actividades o tareas que podrían parecer tediosas o aburridas convirtiéndolas en algo interesante y divertido, modificando así ciertos patrones de conducta en el estudiantado para motivar en ellos una mayor participación y atención que propicie el camino hacia un aprendizaje más significativo (González-Tardón, 2014).

La relación entre motivación y gamificación tiene su explicación en la neurociencia. Autores como Llorens-Largo et al. (2016), explicaron que los individuos, al divertirse durante la realización de las tareas, liberan una cantidad de dopamina suficiente como para activar sentimientos tales como diversión, motivación y atención, los que ayudan a potenciar el rendimiento y mejorar el aprendizaje.

El principal objetivo de incorporar gamificación en el aula es propiciar que el estudiantado viva una experiencia donde tenga el dominio y la autonomía para resolver desafíos. De esta manera, se consigue que la tarea esté más centrada en el proceso de resolución y no en la memorización de contenidos, lo que modifica el clima y la dinámica del aula, ya que predispone al estudiantado a participar activamente desplegando sus habilidades y competencias; mientras que el rol del profesor ya no es el de un transmisor de contenido, sino el de un motivador y facilitador del aprendizaje que resuelve las dudas que pueden ir surgiendo, apoyando la resolución de la tarea. Es por ello que, como parte de ese rol, el docente deberá seleccionar las mecánicas, dinámicas y elementos de juego que podrían funcionar para modificar la pasividad del estudiantado hacia una motivación intrínseca, tomando para ello en cuenta las características y necesidades del grupo (García-Casaus et al., 2020).

## **Método**

La investigación inició durante el segundo semestre de 2020, con una aplicación preliminar de los elementos de gamificación en un grupo piloto de 17 estudiantes de la carrera de Educación Física de la Universidad de Los Lagos, con el propósito de determinar el correcto funcionamiento del formato del

curso dispuesto en la plataforma Moodle. Luego de verificar lo anterior, se procedió a aplicarlo a 159 estudiantes de tercer semestre de las carreras de Enfermería (64), Kinesiología (32) y Psicología (63) que cursaron la asignatura Inglés 1 durante el primer semestre de 2021. Todos los grupos estuvieron expuestos la primera mitad del semestre académico (7 semanas) a un curso virtual Moodle sin los elementos de juego y la otra mitad (7 semanas) con la incorporación de los elementos de gamificación.

El estudio fue de tipo cuasi-experimental debido a que los sujetos a investigar no fueron asignados al azar, sino que los grupos ya estaban formados antes de la investigación, grupos intactos pertenecientes a una organización, en este caso, a la Universidad de Los Lagos. (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

Se utilizó el método mixto y se realizó análisis cualitativo y cuantitativo de datos obtenidos a partir de la aplicación de los siguientes instrumentos:

- a) Dos cuestionarios aplicados al estudiantado; uno de ellos para detectar sus hábitos de juego y opiniones respecto a la incorporación del juego en el aprendizaje, que fue respondido por un total de 59 estudiantes; y el segundo correspondió a un cuestionario aplicado al finalizar el curso, para pesquisar su grado de satisfacción con el mismo, respondido por 62 estudiantes. Ambos cuestionarios se realizaron en formulario Google y recogieron información cualitativa, parte de la cual también se transformó en cuantificable.
- b) Reportes Intelliboard de plataforma Moodle, que permitieron obtener datos numéricos sobre tiempo de dedicación y número de visitas al curso antes y después (Pre- y Post-) de la incorporación de los elementos de gamificación, para posteriormente hacer un análisis comparativo de esos datos.

Artículo. Elementos de gamificación como incentivadores del aprendizaje autorregulado del idioma inglés a nivel universitario. Paula Ulloa Oyarzún, César Muñoz Delgado y Eduardo Sáenz Neira  
Para comparar los datos relativos a tiempo promedio de dedicación y visitas promedio al curso, se utilizó el test de Shapiro-Wilk el que arrojó que no hubo distribución normal de los datos; debido a ello se ocupó el test de rangos signados de Wilcoxon. Se usó RStudio para realizar todos los cálculos.

Aparte de los instrumentos antes mencionados, se aplicaron dos formularios Google tipo bitácora de trabajo que el estudiantado debía completar cada vez que hiciera trabajo autorregulado y cuya finalidad fue que se lleven a cabo todas las etapas de la autorregulación. A partir de ellos se pudo recopilar información referida a las estrategias cognitivas y metacognitivas utilizadas por los estudiantes durante las etapas de planificación previa y reflexión posterior a la realización de la tarea, respectivamente (Zimmerman, 2002). Estos formularios son importantes ya que muchas veces el estudiantado va directo a la realización de la tarea, saltándose la planificación y la posterior reflexión. La teoría señala que aquellos estudiantes que realizan todas las etapas de autorregulación son más exitosos académicamente que aquellos que no lo hacen (Li et al., 2022; Winnie, 2016; Panadero & Tapia, 2014; Zimmerman, 2000). Esto se debe a que en las etapas de la autorregulación se realizan procesos que involucran conocer, identificar y saber utilizar estrategias cognitivas que permitan entender, procesar, organizar, elaborar y recuperar información; se desarrollan habilidades metacognitivas para planificar la forma de abordar la tarea, gestionar el tiempo y escoger un entorno favorable para su realización, establecer metas y desplegar los procesos mentales necesarios para lograrlas; se desarrollan, modifican y controlan emociones para mantener la atención y motivación en la realización de la tarea y solicitar ayuda de manera asertiva cuando se requiera. Todos estos procesos no son inherentes a cierto tipo de estudiante, sino que más bien se trata de hábitos, y por lo tanto, pueden ser entrenados. Zimmerman (2002) señala que la autorregulación no es un rasgo heredado o que tengan sólo algunos estudiantes, sino que es más bien una forma de comportarse, un proceso de autodirección mediante el cual el estudiante transforma sus habilidades mentales en habilidades académicas. El desarrollo de todas estas habilidades de autorregulación del aprendizaje es fundamental para tener un alto rendimiento académico (Montagud-Rubio, 2020). El análisis de los

datos obtenidos a través de los formularios tipo bitácora será materia de un próximo trabajo investigativo.

El proceso de gamificación del curso Inglés 1, correspondiente al grupo donde se llevó cabo la investigación, consistió en incorporar elementos y herramientas de plataforma Moodle como son: Insignias, Ranking, Barra de Progreso y Sube de Nivel; además de un recurso externo a la plataforma, pero alojado en ella como fue Kahoot Challenge, que es una aplicación que contiene y permite crear actividades tipo trivia contra reloj.

Las actividades de ejercitación del idioma, llamadas desafíos o retos, fueron realizadas en formato cuestionario Moodle, teniendo la característica de ser de duración breve y contener una introducción con información respecto a: objetivo de la actividad, habilidades del idioma a trabajar, tiempo estimado de realización, contenidos lingüísticos utilizados y criterios de evaluación. Esta información es importante dado que el proceso de autorregulación comienza con el análisis de la tarea, fragmentándola en elementos más pequeños y estableciéndose así una estrategia personal para su ejecución (Panadero & Tapia, 2014; Zimmerman & Moyan, 2009).

El formato del curso fue dotado con algunas características propias de juegos digitales, debido a que estos son altamente motivantes y pueden ser usados para apoyar procesos de aprendizaje, y así fomentar habilidades interdisciplinarias como el aprendizaje autorregulado (Zetzmann et al., 2021). Es así que se incorporaron dinámicas de desbloqueo de actividades para avanzar dentro del curso a partir de un grado de logro determinado, una cantidad limitada de intentos o “vidas” a ocupar en cada desafío, lo que pretendía fomentar la monitorización de la ejecución de la tarea, y la obtención de insignias como recompensa ante un determinado porcentaje de logro. Cabe señalar que los desafíos fueron configurados para que el estudiantado pudiera visualizar su avance en herramientas como el

Artículo. Elementos de gamificación como incentivadores del aprendizaje autorregulado del idioma inglés a nivel universitario. Paula Ulloa Oyarzún, César Muñoz Delgado y Eduardo Sáenz Neira sube de nivel y la barra de progreso y se motivara a participar a través de la visualización del ranking de líderes y la obtención de insignias.

En la tabla 1 se observan los componentes o elementos de juego incorporados en el curso de inglés, una vez que éste fue gamificado; y en ella se establece la interrelación entre estos componentes, las mecánicas y las dinámicas, que son los tres pilares fundamentales de la gamificación (Rodríguez-García & Santiago-Campión, 2015). Los tres están tan íntimamente ligados que suelen compartir elementos, aunque unos se basan en las partes visibles del juego y otros en aquellos elementos internos que provocan el aprendizaje (García-Casaus et al., 2020; Mandado-Aguirre, 2016).

**Tabla 1**

*Componentes, Mecánicas y Dinámicas de Gamificación incorporadas en el curso virtual Inglés 1*

<b>Componentes</b>	<b>Mecánicas</b>	<b>Dinámicas</b>
Barra de progreso	Clasificación	Progresión
Insignias	Premios o Recompensas	Logros Recompensas
Ranking	Clasificación	Estatus Competición
Sube de nivel	Niveles	Progresión
Retos	Desafíos	Logros
Desbloqueo de contenidos	Desafíos	Restricciones
Límites de tiempo (Kahoot)	Desafíos	Competición
Feedback motivacional y lingüístico	Retroalimentación	Recompensa
Vidas (nº de intentos)	Limitaciones o restricciones	Restricciones

*Nota.* Adaptado de El método IBI en la enseñanza de ELE, García-Moreno, 2019.

## Resultados

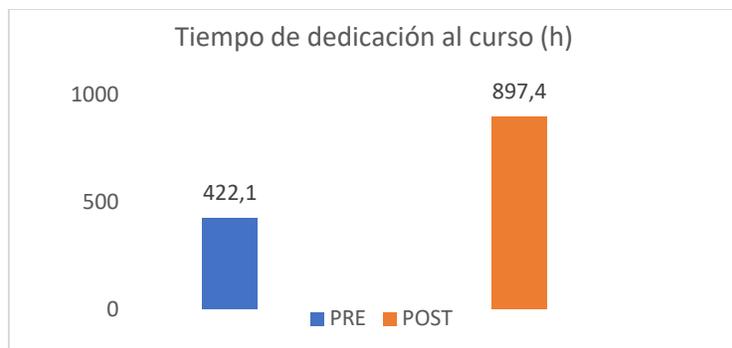
A continuación, se presentan los principales resultados obtenidos de la investigación, a partir de la comparación de los tiempos de dedicación y número de visitas al curso antes y después de la incorporación de los elementos de gamificación y el grado de satisfacción y motivación expresado por el estudiantado con la incorporación de los mismos.

### 1. Tiempo de dedicación y número de visitas al curso

Dentro de los principales resultados de la experiencia, se puede mencionar que se logró identificar variaciones significativas en el tiempo de dedicación al aprendizaje autorregulado (Fig. 1) y en el número de visitas al curso (Fig. 2) antes y después de la incorporación de los elementos de gamificación en el grupo de estudio. En las figuras se observa, en color azul, los resultados previos y, en color naranja, los resultados posteriores a la incorporación de los elementos de gamificación; los que muestran que tanto el tiempo de dedicación al curso como el número de visitas, fueron significativamente mayores a partir de la incorporación de los elementos mediados por la gamificación.

### Figura 1

*Tiempo de dedicación (h) al aprendizaje autorregulado en 159 estudiantes de Inglés1 Ulagos, 2021.*



Artículo. Elementos de gamificación como incentivadores del aprendizaje autorregulado del idioma inglés a nivel universitario. Paula Ulloa Oyarzún, César Muñoz Delgado y Eduardo Sáenz Neira  
 La tabla 2 muestra el resultado estadístico significativo ( $p \leq 0,05$ ) correspondientes al tiempo de dedicación al curso previo y posterior a la incorporación de los elementos de gamificación para la muestra total de 159 estudiantes de la asignatura Inglés 1, Ulagos 2021.

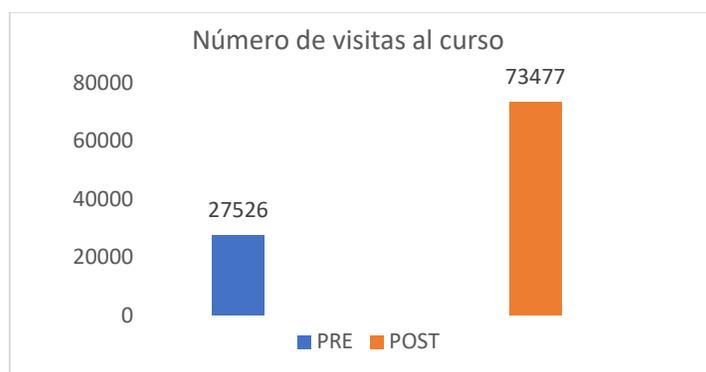
**Tabla 2**

*Describe resultados estadísticos sobre tiempo de dedicación al curso.*

Grupo	N	Mediana Pre (horas)	Mediana Post (horas)	Diferencia De Mediana	Valor p
Todos	159	2.416	4.46	2.044	p-value = 6.919e-15

**Figura 2**

*Número de visitas al curso en grupo de 159 estudiantes de Inglés 1 Ulagos, 2021.*



La tabla 3 muestra el resultado estadístico significativo ( $p \leq 0,05$ ) correspondiente al número de visitas al curso previo y posterior a la incorporación de los elementos de gamificación para la muestra total de 159 estudiantes de la asignatura Inglés 1, Ulagos 2021.

**Tabla 3**

*Describe resultados estadísticos sobre número de visitas al curso.*

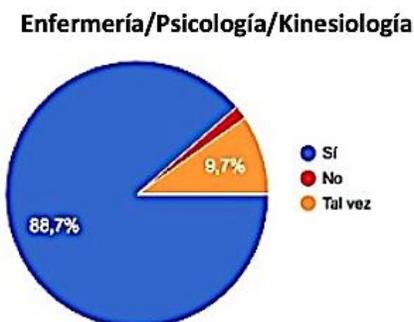
Grupo	N	Mediana Pre (Nº visitas)	Mediana Post (Nº visitas)	Diferencia De Mediana	Valor p
Todos	159	156	333	177	p-value < 2.2e-16

## 2. Grado de satisfacción con el curso gamificado

Al finalizar el curso, se aplicó un cuestionario de satisfacción para detectar si los elementos de gamificación aumentaban la motivación del estudiantado, aportando a la autorregulación de su aprendizaje. Consultados respecto a si la presencia de alguno de los elementos de gamificación logró interesarlos o motivarlos, los resultados muestran una abrumadora mayoría (88,7%) que responde afirmativamente, como se muestra en la figura 3. Asimismo, al ser consultados sobre si el curso gamificado cumplió con sus expectativas, un 90,3% señala que cumplió o cumplió bastante sus expectativas. (Fig. 4)

**Figura 3**

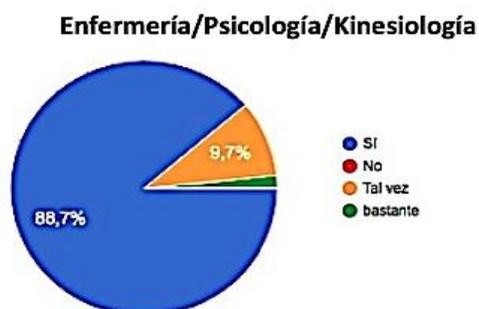
*Pregunta nº13 cuestionario de satisfacción con el curso ¿crees que la presencia de alguno de esos elementos logró interesarte o motivarte?*



Artículo. Elementos de gamificación como incentivadores del aprendizaje autorregulado del idioma inglés a nivel universitario. Paula Ulloa Oyarzún, César Muñoz Delgado y Eduardo Sáenz Neira

#### Figura 4

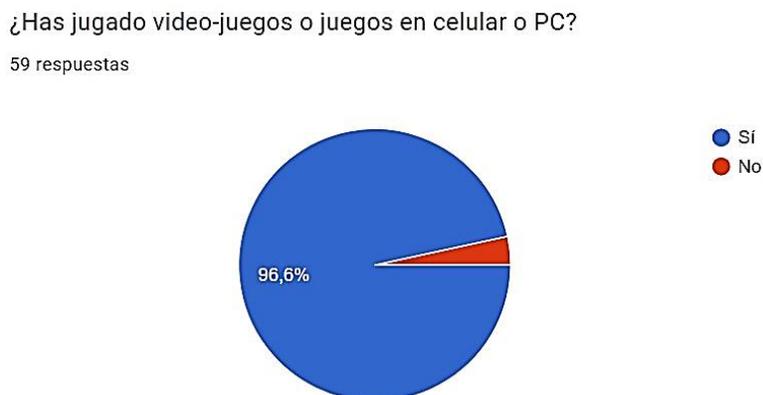
*Pregunta nº16 cuestionario de satisfacción con el curso. En general, ¿sientes que el curso cumplió tus expectativas?*



Por su parte, en el cuestionario destinado a conocer los hábitos y opinión sobre el juego en el aprendizaje, respondido por los estudiantes, el 96,6% menciona que han jugado videojuegos o juegos en celular o computadora, lo que corrobora que los ambientes de juego ya están incorporados a la vida rutinaria de los jóvenes y no es una práctica ajena a ellos (Fig.5). Consultados, en ese mismo cuestionario, respecto a cuál es su apreciación hacia un entorno lúdico o de juego en el aprendizaje, las respuestas más reportadas fueron las siguientes: con 84,7% de las preferencias, “pienso que puede ayudar a motivar e incentivar el aprendizaje”, y con 66,1%, “pienso que puede ayudar a desarrollar habilidades y, por lo tanto, es beneficioso para el aprendizaje” (Fig.6). En estos datos, por lo tanto, se observa una muy favorable opinión respecto a la incorporación de entornos de juego en el proceso de aprendizaje.

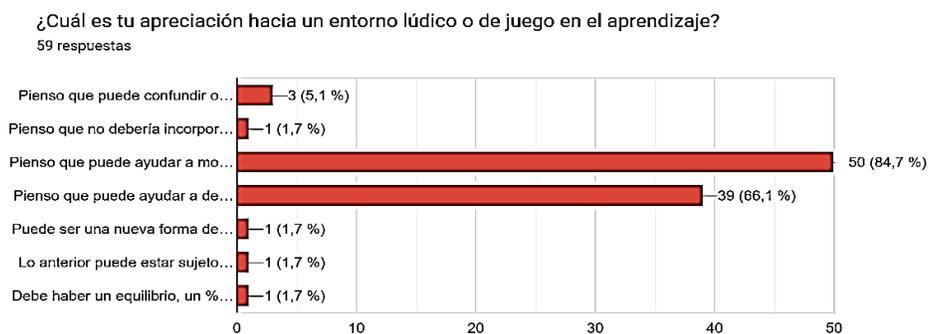
**Figura 5**

*Pregunta n°1 cuestionario sobre hábitos y apreciación sobre el juego en el aprendizaje.*



**Figura 6**

*Pregunta n°14 cuestionario sobre hábitos y apreciación sobre el juego en el aprendizaje.*



**Discusión**

Con los resultados tanto cuantitativos como cualitativos obtenidos, se puede inferir que el formato gamificado logró incentivar una mayor realización de trabajo autorregulado. Estos resultados son concordantes con los hallazgos de investigaciones sobre esta materia, como la realizada por Porto et al. (2021), quienes condujeron un post-análisis de 101 estudios focalizados en gamificación, indicando en sus resultados que la gamificación tiene un rol efectivo en elevar las tasas de participación y

Artículo. Elementos de gamificación como incentivadores del aprendizaje autorregulado del idioma inglés a nivel universitario. Paula Ulloa Oyarzún, César Muñoz Delgado y Eduardo Sáenz Neira motivar al estudiantado a realizar tareas. Asimismo, Al-Dosakee & Ozdamli (2021), concluyeron que la gamificación también puede ser una herramienta útil para la enseñanza y aprendizaje de idiomas e incrementar la motivación del estudiantado, convirtiendo dicho aprendizaje en un proceso agradable.

Como se señaló anteriormente, los elementos de gamificación se incorporaron durante la segunda mitad del primer semestre académico de 2021; al hacer el cambio de formato, se explicó al estudiantado en qué consistía, cómo funcionaba y cuál era la finalidad de los nuevos elementos. Se incorporaron 3 unidades con temas y contenidos lingüísticos, cada una de las cuales contaba con tres niveles (nivel 1 rojo, nivel 2 naranja y nivel 3 azul); cada nivel, a su vez, contenía 5 actividades de trabajo autorregulado (desafíos o challenges) que podían ser desbloqueados dependiendo de un determinado porcentaje de logro en el anterior y un Kahoot Challenge. El trabajo realizado con ese material fue completamente autónomo y no existió penalidad por la no realización de éste; sin embargo, existió un incentivo a su realización, consistente en medio punto extra en las notas finales por cada insignia que lograran obtener. Cabe destacar que hubo tres insignias (una por cada unidad) y que éstas podían ser obtenidas por quienes tuvieran un porcentaje de logro por sobre el 80% en todos los challenges de los tres niveles de cada unidad. También es importante mencionar que el estudiantado debía responder formularios Google tipo bitácora antes y después de realizar trabajo autorregulado con el objetivo de cautelar que se cumplan las etapas de planificación y reflexión previa y posterior a la ejecución de la tarea.

La figura 7 muestra, como ejemplo, la apariencia del primer nivel de la Unidad 1 del formato de curso gamificado, a través del cual el estudiantado podía acceder a las diversas actividades (challenges) contenidas en el curso mencionadas anteriormente.

## Figura 7

Nivel 1 de la Unidad 1 en formato gamificado del curso Inglés 1.

**ETAPA PLANIFICACIÓN**

**LEVEL 1 UNIT 1**

**CHALLENGE 1** **CHALLENGE 2** **Kahoot-Challenge**

**CHALLENGE 3** **CHALLENGE 4** **CHALLENGE 5**

**ETAPA DE REFLEXIÓN**

**Kahoot Challenge:** Actividad tipo trivia contra reloj para aplicar los contenidos del curso y demostrar habilidades, conocimientos y destrezas

**Challenges:** (5 actividades de trabajo autorregulado en formato cuestionario Moodle por cada nivel, consistentes en actividades de comprensión lectora, comprensión auditiva o gramática aplicada en idioma inglés)

Links para acceder a formulario Google tipo bitácora para realizar las etapas de *Planificación* (previa) y de *Reflexión* (posterior) a la realización de trabajo autorregulado.

La autorregulación involucra una serie de subprocesos complejos y la falta de ésta puede deberse a múltiples factores (Peñalosa et al., 2006). Esta investigación pretendió abordar esencialmente el relacionado con la falta de motivación y también indagar, de manera superficial, sobre los procesos involucrados en las diferentes fases de la autorregulación, obteniendo información relacionada con las estrategias cognitivas y metacognitivas utilizadas por el estudiantado, principalmente a través de formularios de auto reporte, dada la complejidad de aplicar otro tipo de instrumentos o echar mano a la observación directa debido a la modalidad de trabajo on-line no presencial, motivada por las restricciones de la Pandemia. El estudio más detallado de lo que ocurre en las diferentes fases de la autorregulación será materia de una próxima investigación.

Con respecto a la realización del curso, no todos los estudiantes que se registraron en él lo realizaron y algunos que le dieron inicio no lo terminaron y desertaron de la asignatura; si bien esto ocurre habitualmente todos los semestres, muy probablemente en esta ocasión ocurrió por las razones más conocidas durante el periodo de confinamiento por pandemia, como ser problemas económicos, estar

Artículo. Elementos de gamificación como incentivadores del aprendizaje autorregulado del idioma inglés a nivel universitario. Paula Ulloa Oyarzún, César Muñoz Delgado y Eduardo Sáenz Neira al cuidado de algún menor o adulto mayor, mala o nula conectividad a internet, estar trabajando, entre otros. Por tales razones, se excluyó de la muestra a todos los estudiantes que nunca accedieron al curso o que sólo accedieron inicialmente, pero que desertaron al poco tiempo.

Otros temas importantes a destacar, y que es necesario investigar en mayor profundidad, son los tipos de motivación que los elementos de gamificación pueden gatillar en el estudiantado, teniendo en cuenta que la aparición de éstos está influenciada por múltiples variables como son la personalidad y los elementos biológicos y autobiográficos de la persona, el contexto en el que se mueve su conducta y la situación concreta en la que se lleva a cabo (Castillero-Mimenza, 2018).

Finalmente, a la luz de los resultados de la presente investigación, estamos en condiciones de mencionar que es aconsejable incorporar, cada vez que se pueda, elementos o características de gamificación al trabajo fuera de aula que pretenda ser autorregulado por el estudiantado, ya que éstos logran mover y desplegar, de manera efectiva, la volición para mantener un trabajo autónomo o autorregulado de manera sistemática.

## **Conclusiones**

De la experiencia reportada en este estudio, se puede concluir que la incorporación de elementos de gamificación sí logra incentivar la autorregulación en el estudiantado, lo que puede verse reflejado en el incremento del tiempo de dedicación y en el número de visitas al curso de inglés en modalidad virtual. El formato diseñado permitió, además, que se abordaran las etapas de planificación y reflexión necesarias para llevar a cabo, de buena manera, el aprendizaje autorregulado, utilizando de forma más consciente y sistemática estrategias cognitivas, aparte de lograr una alta valoración de la experiencia por parte del estudiantado.

## Referencias bibliográficas

- Acosta-Medina, J.K., Torres-Barreto, M.L., Álvarez-Melgarejo, M. & Paba-Medina, M.C. (2020). Gamification in the educational field: a bibliometric analysis. *I+D Revista de Investigaciones*, 15, 28-36.
- Al-Dosakee, K. & Ozdamli, F. (2021). Gamification in teaching and learning languages: A systematic literature review. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 13(2), 559-577.
- Alhalafawy, W.S. & Zaki, M. (2022). How has gamification within digital platforms affected self-regulated learning skills during the covid-19 pandemic? *Mix-Methods Research. iJET*, 17(6), 123-151.
- British Council. *¿Cuánto tiempo me tomará dominar el inglés? Aprendiendo desde cero hasta nivel nativo.* (2020). <https://www.britishcouncil.org.mx/blog/en-cuanto-tiempo-puedo-aprender-ingles>
- Cambridge English. *Guided learning hours. How many hours do I need to prepare for my exam?* (s.f.) <https://support.cambridgeenglish.org/hc/en-gb/articles/202838506-Guided-learning-hours>
- Castillero-Mimenza, O. (2018). *La teoría de la autodeterminación: qué es y qué propone.* Psicología y Mente. <https://psicologiaymente.com/psicologia/teoria-autodeterminacion>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., and Kacke, L. (2011). *From game design elements to gamefulness: defining gamification.* Proceedings of the 15<sup>th</sup> International Academic MindTrek Conference: Emisioning future media environments.
- Estrada, P. (2020). Educación en tiempos de pandemia: COVID-19 y equidad en el aprendizaje. *Observatorio de Innovación Educativa.* <https://observatorio.tec.mx/edu-news/educacion-en-tiempos-de-pandemia-covid19>
- García, I. & Bustos, R. (2020). Desarrollo de la autonomía y la autorregulación en estudiantes universitarios: una experiencia de investigación y mediación. *Sinéctica*, 55, e1108. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1108/1299>
- García-Casaus, F., Cara-Muñoz, J.F., Martínez-Sánchez, J.A. & Cara-Muñoz, M.M. (2020). La gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación teórica. *Logía, educación física y deporte*, 1(1), 16-24.

Artículo. Elementos de gamificación como incentivadores del aprendizaje autorregulado del idioma inglés a nivel universitario. Paula Ulloa Oyarzún, César Muñoz Delgado y Eduardo Sáenz Neira García-Moreno, A. (2019). *El método IBI en la enseñanza de ELE*. Aplicación de la gamificación en el Camino de Santiago. Universidad Nebrija, Madrid, España.

González-Tardón, C. (2014). *Videojuegos para la transformación social. Aportaciones conceptuales y metodológicas*. [Tesis doctoral, Universidad de Deusto, Madrid, España].

Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*, Ciudad de México, México: Ed. Mc Graw Hill Education, ISBN: 978-1-4562-6096-5, 714 p.

Li, X., Xia, Q., Chu, S.K.W., Yang, Y. (2022). Using gamification to facilitate students' self-regulation in E-learning: A case study on students' L2 English Learning. *Sustainability*, 14, 7008.

Llorens-Largo, F., Gallego-Duran, F.J., Villagra-Arnedo, C.J., Compan-Rosique, P., Satorre- Cuerda, R., & Molina-Carmona, R. (2016). Gamification of the Learning Process: Lessons Learned. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías Del Aprendizaje*, 11(4), 227–234.

Mandado-Aguirre, P. (2016). *La gamificación en el aprendizaje de lenguas extranjeras en Educación Primaria: revisión de estudios y propuestas*. Facultad de Letras y de la Educación. Universidad de la Rioja, Logroño, España.

Martínez-Sarmiento, L.F. & Gaeta-González, M.L. (2019). Utilización de la plataforma virtual Moodle para el desarrollo del aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Educar*, 55 (2) 479-498.

Montagud-Rubio, N. (2020). *Aprendizaje autorregulado: qué es y cómo afecta a la educación*. Psicología y Mente. <https://psicologiaymente.com/desarrollo/aprendizaje-autorregulado>

Panadero, E. & Tapia, J.A. (2014). ¿Cómo regulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462.

Peñalosa, E., Landa, P., Vega, C. (2006). Aprendizaje Autorregulado: Una revisión conceptual. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(2), 1-21.

Porto, D.d.P., Jesús, G.M.d., Ferrari, F.C., & Fabbri, C.P.F. (2021). Initiatives and challenges of using gamification in Software Engineering: A Systematic Mapping. *Journal of Systems and Software*, 173, 110870.

Rodríguez-García, F., & Santiago-Campión, R. (2015). *Gamificación: Cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula*. Grupo Océano. Barcelona, España.

Valenzuela-Zambrano, B. & Pérez-Villalobos, M. (2013). Aprendizaje autorregulado a través de plataforma virtual Moodle. *Educación y Educadores*, 16 (1), 66-79.

Winnie, P. (2016). Self-regulated learning. *SFU Educ. Rev.*, 9, 1-3.

Zetzmann, N., Böhm, T.M. & Pereis, F. (2021). *Design of an educational game to foster self-regulated learning*. European Conference on Games Based Learning, Brighton, U.K.

Zimmerman, B.J. (2000). *Attaining self-regulation. A social cognitive perspectives*. En M. Boekaerts, M. P.R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). London, UK: Academic Press.

Zimmerman, B.J. (2002). Becoming self-regulated learned: An overview. *Theory into Practice*, 41, 64-72.

Zimmerman, B.J. & Kitsantas, A. (2005). Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 30 (4), 397-417.

Zimmerman, B.J. & Moyan, A.R. (2009). *Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect*. En D.J. Hacker, J. Dunlosky & A.C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 299-315). New York: Routledge.